

Reflexiones sobre la Enseñanza Media en España

Por JAIME OLIVER JAUME

INTRODUCCION

El Libro Blanco¹ dedica el capítulo cuarto de su primera parte a la situación de la Enseñanza Media en España antes de iniciarse la actual Reforma según la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa del 4 de agosto de 1970. El análisis es realista y se refiere, tanto a problemas cuantitativos como cualitativos, medios de control, formación y selección del profesorado y organización y financiación de los centros.

«A pesar de la legislación existente sobre la Enseñanza Media, en la que se hace referencia a las finalidades educativas de la misma, en la práctica se tiende frecuentemente a confundir los objetivos formativos que deben presidir todo programa con los contenidos culturales de estos programas. Se obtiene así la impresión de que el único objetivo es el mero aprendizaje de los programas, en lugar de tender a la formación de la personalidad, ya que las asignaturas deben ser siempre medios al servicio de la formación plena del educando».²
«Respecto a los planes de estudio vigentes, pueden hacerse, con todas las salvedades que exige un juicio demasiado general, las siguientes observaciones: La distribución de las asignaturas no se adapta en medida suficiente a los intereses, aptitudes y necesidades de las distintas edades y no se dedica la debida atención a la educación del carácter, la educación social o la orientación sobre métodos de estudio».³

«De este modo, los programas de cada disciplina resultan excesivamente recargados, en detrimento de una instrucción y formación de carácter integral».⁴

Efectivamente, muchos de los extremos de nuestro bachillerato pedían una atención, una revisión y un cambio. En estas reflexiones analizaremos la práctica educativa en la Enseñanza Media desde distintas perspectivas.

¹ *La educación en España. Bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

² Ob. cit. n.º 109, p. 67.

³ Ob. cit. n.º 110 p. 67.

⁴ Ob. cit. n.º 112, p. 67.

I. Estructura del futuro Bachillerato Unificado y Polivalente (B. U. P.).

El Bachillerato que establece la nueva Ley tiene unas características que lo diferencian notablemente de los planes anteriores. Desde el artículo 21 de la Ley hasta el artículo 29 se describe y presenta la nueva Enseñanza Media española.

¿Cuáles son los objetivos de este nuevo nivel?

Según el art. 21.1, son: continuar la formación humana de los alumnos; prepararles para el acceso a estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad. Ante esta multivariedad de objetivos, observamos que será indispensable una atención a la individualidad de cada alumno para realizar en él estos objetivos, según su situación y aptitudes.

El Plan de Estudios del B. U. P. deberá comprender materias comunes, materias optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales.

«Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:

- a) *Área del Lenguaje*: Lengua Española y Literatura; Iniciación a la lengua latina; un lengua extranjera.
- b) *Formación estética*: con especial atención al Dibujo y a la Música.
- c) *Área social y antropológica*: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica.
- d) *Formación religiosa*.
- e) *Área de las Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza*: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química.
- f) *Educación Física y Deportiva*.

(Artículo 24)

«Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales serán fijadas también por el Ministerio de Educación y Ciencia y se referirán a los sectores de actividades agropecuaria, industrial, comercial, náutico-pesquera, administrativa, artística y otras que se consideren adecuadas.

Para el desarrollo de estas enseñanzas, los Centros de Bachillerato podrán celebrar acuerdos con otras Instituciones y con Empresas públicas y privadas. Cada Centro, previa consulta con el Instituto de Ciencias de la Educación, deberá ofrecer, al menos, dos especialidades, de las que el alumno deberá elegir una».

(Artículo 26)

Como aportaciones positivas, pueden ser citadas: *desaparición de las artificiales ramas de ciencias y letras*, (muchos especialistas en una de ellas ignoran casi por completo los problemas básicos de la otra); *opcionalidad en*

algunas materias, (los alumnos podrán y deberán elegir algunas de ellas según sus intereses personales); *exigencia de una actividad técnico-profesional*, (ello puede ser un inicio de conocimiento y experiencia del mundo del trabajo).

Por otra parte, la Orden Ministerial del 2 de diciembre de 1971 (B. O. E. 8 diciembre 1971) por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica, en su Introducción resume en diez las innovaciones más importantes de la Reforma Educativa, la tercera de las cuales (aplicable especialmente a la Enseñanza Media y Superior) insiste en la «Fidelidad de la enseñanza al progreso continuo de la ciencia en contenido y métodos», observación muy oportuna en una coyuntura de vertiginoso cambio para evitar cualquier tipo de inadecuación entre ciencia-transmisión del contenido científico.

II. El Profesorado de Enseñanza Media.

Constituye ya un tópico, que, ciertamente, no resiste el mínimo análisis, la opinión que supone más necesitados de conocimientos sico-pedagógicos a los profesores de Enseñanza Primaria y menos a los profesores de Enseñanza Media, y más necesitados de conocimientos científicos a éstos y menos a aquéllos. En otras palabras, un profesor de primaria sería antes educador que profesor, y un profesor de secundaria sería antes (o exclusivamente, en muchos casos) profesor de una determinada materia que educador de adolescentes. Evidentemente, tiene que ser modificada la tipología del profesorado de secundaria.

«La formación del profesorado (de Enseñanza Media) está excesivamente polarizada en el nivel de conocimientos científicos y especializados, con el descuido de otros aspectos fundamentales: capacidad de comunicación, conocimiento de los alumnos, de los grupos y de las técnicas docentes más adecuadas».⁵

Intentando corregir estas deficiencias, se dice en la segunda parte del citado Libro Blanco:

«La preparación pedagógica se desarrollará en un curso escolar completo en régimen de dedicación exclusiva. Las materias de este curso serán: Fundamentos de la educación; Psicología de la adolescencia; Didáctica de la especialidad o de un grupo de materias afines, y Prácticas de Enseñanza. Las prácticas de enseñanza, así como las didácticas especiales, deberán ser organizadas por los Institutos de Ciencias de la Educación en colaboración con la Escuela de Formación del Profesorado, con profesores especializados, en colaboración con instituciones experimentales de enseñanza media y con profesores especializados de grado medio. La preparación pedagógica práctica se realizará a lo largo de un curso en los Centros de enseñanza del Bachillerato bajo la dirección de profesores especializados de la Escuela de Formación del Profesorado, con el mismo régimen de los profesores interinos o contratados».⁶

⁵ Ob. cit. n.º 121, p. 70.

⁶ Ob. cit. n.º 35, p. 219.

Y más adelante:

«El Profesor de Bachillerato debe ser, ante todo, educador. Todo lo que conduzca a la formación de los alumnos en su concepto más amplio es tarea de todos los profesores de un Centro de Bachillerato».⁷

¿Cómo puede realizarse ésto? ¿Qué tipos de actividades ha de realizar un profesor para desempeñar adecuadamente su papel de educador? ¿Es posible hacer algo más que «clases» en el sentido tradicional en el actual contexto organizativo? Intentaremos contestar estas cuestiones.

Evidentemente, en la actual situación, resultaría muy difícil conseguir que la Enseñanza Media en España fuera realmente educadora. Por actual situación, entendemos el conjunto de características siguientes: la gran cantidad de alumnado libre todavía existente (que dirige, lógicamente, toda su actividad hacia la exclusiva superación de unas pruebas o exámenes finales); distribución del profesorado en numerario y no numerario (con las extremas características que actualmente reviste la situación laboral de éstos últimos); preparación del actual profesorado (la inmensa mayoría de ellos no ha cursado en su carrera ninguna materia de Pedagogía, Psicología o Didáctica); actual distribución de la Enseñanza Media en estatal y privada (los intereses y objetivos de ésta no coincidirán frecuentemente con los de la colectividad); los planes de estudios vigentes, concebidos con un criterio marcadamente cientifista, etc.

Ahora bien, partimos de la convicción de la urgente necesidad del cambio de enfoque en el trabajo docente en este nivel educativo. Lo que se haga, de hecho, no corresponderá totalmente a lo que se debiera hacer, pero la actitud posibilista de quienes quieran tomar parte activa en este cambio, hará que nada pueda ser imputado, en el futuro, a su responsabilidad.

III. El alumnado en la Enseñanza Media.

El apartado 2,d) del artículo 9 de la Ley General de Educación afirma: «El contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuará a la evolución *sico-biológica* de los alumnos».

Está fuera de duda que cualquier actividad pedagógica que pretende ser eficaz, tiene que partir del alumno-educando, no del educador ni del contenido cultural, ni mucho menos, de un determinado método. Este principio, básico en educación, no es tenido en cuenta en la medida que fuera preciso. Y, precisamente en la adolescencia es necesario llevarlo hasta sus últimas consecuencias.

⁷ Ob. cit. n.º 37, p. 220.

Tradicionalmente, en el bachillerato se ha pospuesto la individualidad de cada alumno al contenido científico de las asignaturas: ha interesado más el rendimiento cuantitativo, (calificaciones finales) que la maduración personal: no se ha prestado la mínima atención, en general, a los intereses del educando-adolescente y se ha omitido toda ayuda, también en general, al tan necesitado equilibrio libertad-emotividad: intimidad-acción: juicio crítico-actitud ética. Apenas ha habido opciones entre las cuales elegir, y la participación de los educandos en su propia educación ha sido totalmente pasiva (en el mejor de los casos, ha consistido en no obstaculizar la participación «activa» de los educadores).

Si propugnamos una educación activa en los niveles que preceden al B. U. P., mucho más es exigible en este nivel. La psicología del adolescente (aún teniendo en cuenta, por supuesto, toda la variedad caracteriológica) exige una toma de posición consciente y libre en la propia educación. No se puede «arrastrar» ni imponer un determinado tipo de educación sin que el interesado quiera auto-educarse (la auto-educación, por principio, es la meta de toda hetero-educación). La adolescencia desarrolla una complejísima dinámica de cambio (la inteligencia supone ya el pensamiento abstracto: la emotividad y la sociabilidad por causas biológicas son enriquecidas hasta horizontes incalculables: las actitudes atestiguan ya el nacimiento de la intimidad) que es la protagonista de toda auténtica educación en esta edad.

El B. U. P., según la nueva legislación, se cursará, generalmente, desde los 14 años a los 16, ambos incluidos. Si un sistema educativo o los mismos educadores intentara educar a adolescentes sin contar, ante todo, con su voluntad y convicción, se autocondenarían al más estrepitoso fracaso.

El tener siempre presente que cada alumno es una persona, con unas características individuales y específicas, es directriz indispensable en toda praxis pedagógica verdaderamente liberadora.

IV. Los Centros de B. U. P.

Para un profano podría parecer que los edificios escolares son igualmente adecuados, pedagógicamente hablando, mientras reúnan un conjunto de condiciones mínimas (iluminación construcción firme y buenas condiciones higiénicas). Sin embargo, no es así. Cualquier construcción escolar responde a una filosofía, y detalles del edificio, aparentemente insignificantes, tienen una enorme trascendencia organizativa.

Un edificio con un solo despacho y un número considerable de aulas de gran capacidad, supone una organización eminentemente jerarquizada y no de-

partamentalizada, en cuanto a profesorado se refiere, y fundamentalmente masiva y no personalizada, en cuanto al alumnado respecta, sin posibilidad de poner en práctica las técnicas de trabajo en grupo. Un edificio cuyas aulas estén demasiado próximas, supone que el silencio ha de ser la tónica dominante en ellas, y ésto, ni es posible ni deseable. Unas aulas con tarima y mesa del profesor presidiendo la distribución de los pupitres de los alumnos, son el esquema habitual de una organización represiva (el profesor «vigila»), individualista y uniformadora.⁸

La Orden Ministerial del 10 febrero 1971 (B. O. E. del mismo día) por la que se aprueba el programa de necesidades docentes para la redacción de proyectos de Centros de Educación General Básica y de Bachillerato, sugiere unas características en las construcciones escolares de acuerdo con los actuales enfoques pedagógicos. En ella se lee:

«La aplicación de la Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970 requiere que los edificios docentes sean concebidos y planeados de manera que puedan servir adecuadamente a las nuevas técnicas y métodos de enseñanza y al sistema educativo en general, tal como aparece estructurado en la nueva Ley».

En el Anejo I.2 de la citada O. M. se habla de los Centros de Bachillerato en los siguientes términos:

«De acuerdo con el contenido de la Ley General de Educación, una de las características del B. U. P. en su nueva concepción es que los alumnos deben cursar con carácter obligatorio determinadas materias y deben tomar a elección otras, entre las diferentes opciones de ampliación, especialización o aplicación práctica.

Asimismo los métodos didácticos educativos requieren adoptar para el régimen de los Centros un sistema dinámico de agrupaciones en el que, frente al de grupos fijos con rotación de Profesores, son los alumnos los que se agrupan de diferentes maneras y ocupan distintos locales, según las actividades a desarrollar, debiéndose disponer en algunos casos de locales específicos y adecuados para determinadas disciplinas».

En el Anejo VII de la misma O. M. se programan las necesidades de espacio de un Centro Mixto de Bachillerato para 310 alumnos, cifrándose en un total de 4.180 m² y en 5,45 m² por alumno. El enfoque de esta Orden, en cuanto a coeducación se refiere (establece una zona masculina y otra femenina en el Area Social y Antropológica y en el Area de las Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, a pesar de ser mixto el Centro de Bachillerato) es superado por la O. M. del 19 de junio de 1971 (B. O. E. 1 julio 1971) sobre la clasifi-

⁸ «Primer gesto que indica vuestra disposición de orientaros hacia una concepción nueva de la educación: hacer desaparecer la tarima sobre la cual está entronizado vuestro sitial, que así se convertirá en un escritorio como los demás, al nivel y a la medida de las demás mesas. Entonces veréis la clase con otros ojos: también vuestros alumnos os verán con otros ojos, apreciando mejor vuestra calidad humana. Vuestro comportamiento mutuo quedará influenciado radicalmente». FREINET, C., *Por una escuela del pueblo*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1972.

cación y transformación de los actuales centros de enseñanza, cuando dice en su orientación séptima del apartado segundo: «Podrá impartirse enseñanza común a ambos sexos». Por ser posterior esta última Orden, prevalece sobre la anterior. No obstante, la O. M. del 10 febrero 1971 aporta ideas, nuevas todavía en nuestra práctica pedagógica normal.

En este nuevo tipo de edificios para enseñanza del bachillerato destacan bastantes características diferentes de la distribución espacial en los clásicos institutos. No existe un aula para un curso determinado: los agrupamientos de alumnos son relativos al área en la que se está trabajando y, dentro del área, a la situación de aprendizaje que se ha programado. Se precisan únicamente uno o dos espacios de gran capacidad para trabajo personalizado (trabajo individual que comprende, además del estudio en relativo silencio, cualquier otro tipo de trabajo o actividad que no se hace en grupo, o sea, consulta individual a un profesor o tutor, desarrollo de cualquier otro ejercicio en el propio lugar o trabajos individualizados por sistemas de fichas o textos programados, etc.) por área; varias salas de capacidad media para actividades de tipo coloquial (agrupamiento de alumnos en número de 15 a 30, en donde, con el profesor, se trabaja en temas que, frecuentemente han sido ya preparados en momentos de trabajo personalizado o en situaciones de aprendizaje correspondientes al pequeño grupo, aunque algunas veces son vistos por primera vez); varias dependencias para seminarios de las distintas áreas (lugares de trabajo, con o sin el profesor, para situaciones de aprendizaje correspondientes al pequeño grupo, de 3 a 6 alumnos, o a grupos de 6 a 15 participantes). El buen funcionamiento de este tipo de organización escolar supone una programación de actividades y temporalización del trabajo que persigue, antes que otra cosa, la adecuación de los contenidos culturales a los alumnos, individualmente considerados o en sus situaciones de agrupamiento antes descritas. Además se necesitan varios despachos-tutorías (el tutor es el consejero-orientador en todos los aspectos del alumno) y varios despachos para jefaturas de área (cada área precisa de un profesor-jefe que organice y coordine las programaciones de los demás profesores que trabajan en ella). Aparte están las dependencias ya tradicionales.

Analizadas las consecuencias organizativas de un determinado tipo de edificio, cabe tener muy en cuenta el artículo 56 de la Ley General de Educación:

«Dentro de lo dispuesto en la presente Ley y en las normas que la desarrollen, los Centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración».

Este artículo estimula a directores y profesores de Centros de Enseñanza Media, estatales o privados, a aportar alguna fórmula, fruto de su creatividad e imaginación, en el ámbito educacional que estamos tratando.

V. Técnicas docentes y educadoras en Enseñanza Media.

Es obvio que la mayor parte de alumnos de Enseñanza Media de nuestro país no reciben, a través del sistema educativo, una ayuda en la maduración de la propia persona; simplemente asisten a determinadas actividades académicas, cuya finalidad es proporcionar ciertos conocimientos.

«Al seleccionar el tipo y nivel de conocimientos de cada asignatura no se utiliza el adecuado criterio, que debería ser la consideración de cada asignatura como una unidad de acción formativa, y que tiene un doble valor: un valor formativo (deja una huella en el hombre) y un valor operativo (forma para la acción, ofreciendo al individuo posibilidades de realización humana)»⁹

Si, por lo menos, la adquisición de conocimientos fuera adecuada, el sistema habría cumplido, con éxito, parte de sus objetivos. Pero el rendimiento cuantitativo de la Enseñanza Media está muy lejos de ser el deseado. En el curso 1962-63 el porcentaje de aprobados en las pruebas de grado elemental fue de 49,8; en 1963-64 el 51,9; en 1964-65 el 50,5; en 1965-66 el 50,3.¹⁰

Lógicamente ninguna empresa consideraría aceptables estos coeficientes, y, en el caso de haber sido tan bajos los de un determinado año, con toda urgencia intentaría ponerse remedio en el siguiente. Sin embargo, en el sistema educativo no es así. Impasibles comprobamos resultados catastróficos sin que ello mueva ni al profesorado ni al sistema educativo, como tal, a determinar rápidamente sus causas y a proporcionar soluciones adecuadas. Evidentemente las técnicas docentes y educadoras en nuestra Enseñanza Media necesitan urgentemente revisión. O, mejor dicho, en muchas ocasiones, se trabaja a este nivel sin ninguna clase de técnicas.

¿Cuáles han de ser estas técnicas?

¿En qué supuestos han de basarse. Estamos, ciertamente, buscando una pedagogía institucional, a nivel de adolescencia, realmente educadora.

«La pedagogía institucional es un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de clases activas, que coloca a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno compromiso personal, iniciativa, acción y perseverancia» (11).

⁹ Ministerio de Educación y Ciencia. Ob. cit. n.º 113, p. 67.

¹⁰ Fuente: Ob. cit. Ministerio de Educación y Ciencia, p. 65.

¹¹ VASQUEZ, A. y OURY, F., *Hacia una pedagogía del siglo XX*, Ed. Siglo XXI, México, 1968, p. 2.

Ahora bien, podemos preguntarnos ¿por qué no se aprende en los Centros de Bachillerato? ¿Cuáles son las causas del fracaso de estas instituciones educativas? Básicamente, las siguientes:

- 1.—Los contenidos del bachillerato están programados con un criterio cientifista, buscando la memorización.
- 2.—El profesorado, en general, no tiene una preparación sico-pedagógica adecuada.
- 3.—Las técnicas docentes son básicamente y casi exclusivamente expositivas, fomentando así la pasividad del discente.
- 4.—No se tienen en cuenta las aportaciones de las teorías psicológicas de este siglo, ni se introduce, por varios motivos, la tecnología educativa.
- 5.—La familia y la sociedad refuerzan los contenidos de unos aprendizajes que no coinciden con los que refuerzan las instituciones educativas.
- 6.—Las instituciones educativas han descuidado grandemente su funcionalidad educadora, pasando a ser únicamente instituciones transmisoras de saberes.

Josep Pallach, en su obra «Instituts Pilot i Reforma de l'Ensenyament Mitjà», analiza los cambios de la Enseñanza Media en Francia, desde el famoso Plan Langevin - Wallon (1945-47) hasta la actualidad. Estos intentos de reforma en la Enseñanza Media en el país vecino se han concretizado en los Institutos - Piloto. Éstos son «...un centro educativo, en el cual, gracias a la adhesión de todo el personal organizado en equipo lo más homogéneo posible, se trabaje como en laboratorio permanente de experiencias pedagógicas y donde puedan experimentarse los métodos más activos de enseñanza al servicio de la formación pedagógica de los profesores».¹²

Los siete puntos básicos que dirigen el trabajo de estos Centros-Piloto son los siguientes:¹³

- «1.—La orientación escolar es pieza fundamental en el proceso educativo.
- 2.—Es indispensable llevar a efecto la coordinación de las distintas materias.
- 3.—Conseguir que el alumno adquiera su propio método de trabajo y estudio gracias a las sesiones de trabajo dirigido.
- 4.—Actualizar la enseñanza, suprimiendo las fronteras entre escuela y vida, mediante el estudio del medio.

¹² Editorial Nova Terra, Barcelona, 1971.

¹³ PALLACH, J., *ob. cit.* p. 13.

¹⁴ *Ibidem*, p. 15.

5. — Mantener contacto con las secciones de Bachillerato técnico más próximas. (El B. U. P. incluye enseñanzas técnico-profesionales).
6. — Dar mucha importancia a las disciplinas artísticas y a los trabajos manuales, como medio de conseguir el desarrollo integral de la personalidad. (Expresión plástica y dinámica en E. G. B. y Área de formación estética y materias optativas en el B. U. P.).
7. — Fomentar en el Centro un clima de confianza de manera que los alumnos tomen conciencia de su propia responsabilidad en la formación personal.»

A estos siete puntos, cuyo contenido constituye el punto de partida indispensable en todo intento de Reforma, podríamos añadir la urgencia de iniciar a nivel de bachillerato una enseñanza individualizada y programada en alguna de sus modalidades¹⁵ (en E. G. B. su uso está muy generalizado ya entre nosotros), y la conveniencia de organizar el trabajo escolar según el método «team teaching»,¹⁶ (tipo de enseñanza en grupo, iniciado en EE.UU., a la que aludíamos al tratar de los diferentes tipos de agrupamientos de alumnos y de cuya filosofía organizativa derivan, en gran parte, las orientaciones pedagógicas de la nueva Ley).

Según el apartado 1 del artículo 27 de la Ley General de Educación,

«... la acción docente en el bachillerato deberá concebirse como una dirección en el aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la actitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo».

Y en el artículo 22 de la misma Ley, apartado 2, se estima lo más importante

«... lograr, más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación (de los alumnos) para organizar aquellos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones».

Es la expresión, en terminología nueva, del clásico lema: «antes cabezas bien hechas que cabezas bien llenas».

El señalar anteriormente que muy frecuentemente no se tenían en cuenta los descubrimientos psicológicos de este siglo me refería, preferentemente, al psicoanálisis (no sólo freudiano sino también de todas sus escuelas y ramas):

¹⁵ Existen bastantes obras sobre Enseñanza Programada. Son útiles, entre otras: FRY, E., *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1966. RUBENS, F. M., *Enseñanza programada y estudio de su didáctica*, Edit. Paraninfo, Madrid, 1965. Sobre enseñanza individualizada: THOMAS, G. I. y CRESCIMBENI, J., *Enseñanza individualizada por materias*, Madrid, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1970.

¹⁶ BARR, M. y WOODWARD, R. C., *La enseñanza en equipo, (Team Teaching)*, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1963.

a la psicología de la Gestalt (sobre todo en sus estudios sobre la invisión); a la obra de Piaget¹⁷ y a las aportaciones de Skinner a la psicología del aprendizaje y del comportamiento¹⁸ (el conocimiento de su teoría de los refuerzos es indispensable en un educador).

VI. Las omisiones.

Las reflexiones sobre la Enseñanza Media no nos inducen únicamente a analizar los defectos, sino también las omisiones: lo que no se hace y debiera hacerse.

En relación al triple aprendizaje indispensable para la madurez humana (aprender conocimientos, aprender a aprender y aprender a devenir), comprobamos que es conseguido, defectuosamente incluso, el aprendizaje de conocimientos, único tomado en consideración.

Según información facilitada por el Dr. Gómez Antón, Director Técnico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra, se hizo una encuesta entre los profesores de dicha universidad sobre las deficiencias encontradas en sus alumnos, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Libertad y responsabilidad personal inadecuadas.

Deficiente capacidad de expresión oral y escrita.

Ámbito muy reducido de perspectivas culturales y sociales.

Deficiente educación de la sensibilidad estética.

Escaso acervo de lecturas.

Acumulación de conocimientos no estructurados ni interrelacionados ordenadamente.

Escasa capacidad de crítica y valoración.

Inseguridad en las propias condiciones.

Falta de una adecuada orientación escolar y profesional.

Falta de conocimiento de las propias actitudes y limitaciones.

Ausencia de motivaciones sólidas para el ejercicio de un trabajo personal.

Escaso sentido del trabajo en equipos.

Carencia de métodos de estudio y de técnicas para la organización del propio trabajo intelectual.

¹⁷ RICHMOND, P. G., *Introducción a Piaget*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1970. FURTH, HANS G., *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1971. (Contiene extensísima bibliografía en castellano sobre Piaget).

¹⁸ SKINNER, B. F., *Ciencia y conducta humana*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1969. SKINNER, B. F., *Tecnología de la enseñanza*, Ed. Labor, Barcelona, 1970.

Falta de auténtico interés por las materias del plan cuyo estudio se toma como simple requisito para la promoción de un curso a otro.

Desconocimiento absoluto de la esencia y finalidad propia de la Institución Universitaria.

Falta de sentido cívico y de ideales referentes a su actitud de servicio hacia la sociedad.¹⁹

Estas deficiencias observadas en universitarios tienen sus raíces en los niveles anteriores, Enseñanza Media y Primaria. El suponer que los alumnos, por el mero hecho de vivir cinco u ocho años en el marco institucional educativo, tienen que salir de él «educados», constituye una de las mayores aberraciones pedagógicas de nuestros días. El sistema educativo, como tal, no es educativo, a no ser que educadores y docentes actúen intencionalmente en tal sentido.

A los resultados de la citada encuesta, verdaderamente desalentadores pero reales, podrían añadirse algunos más. Entre otros y sin ánimo de exhaustividad, gran inmadurez en la sociabilidad en general; falta de adecuada formación sexual; desconocimiento del medio en sus aspectos culturales y socio-históricos, y una característica que podríamos definir como «estar educado para el no actuar» (muy pocos alumnos, al acabar su bachillerato, tienen la convicción de que lo estudiado les es útil y les impele a una actuación concreta en ningún orden de cosas. No basta «saber cosas», sino «saber hacer cosas»).

En cuanto a la formación sexual (mejor que de ausencia de formación sexual podría hablarse de deformación sexual, por motivos institucionales y extrainstitucionales) digamos que la educación por separado según los sexos constituye una de las omisiones más características, por cuanto los educados en régimen de separación dejan de madurar en muchos aspectos de su personalidad, precisamente por la ausencia del otro sexo durante las actividades normales del día: clases, tiempo libre, trabajos en grupo, etc. La coeducación, forma normal y lógica de educación, supone y crea el ambiente en el que tendrían que formarse las nuevas generaciones. Por sus enormes ventajas en el orden psicológico, pedagógico y sociológico y por sus mínimos riesgos, (notemos que la educación por separado según los sexos ha dado como fruto una tipología de personas «adultas» frecuentemente poco adultas, lo cual es un riesgo y un hecho ya que pesa mucho la educación conjunta de sexos constituye una meta muy aconsejable pedagógicamente. Únicamente puede descar-

¹⁹ Tomado de GARCÍA HOZ, A., *La educación personalizada*. C. S. I. C. Madrid. 1970. pp. 45-46.

tarse por motivos ideológicos extrapedagógicos, ya que no existen motivos científicos pedagógicos que la desaconsejen).

¿Y, en cuanto a los métodos disciplinarios usados con los adolescentes, cuál sería nuestro comentario? Por muchos conceptos, nos parecen inadecuados, en general. Resulta absurdo querer mantener un tipo de disciplina basado en el orden externo, silencio y buen comportamiento impuesto. Muy pocas veces se organiza el funcionamiento disciplinario de una institución educativa viendo en él un aprendizaje de vida democrática, útil para la vida adulta, (cuando, premeditadamente, no se utiliza una metodología represiva y fomentadora de personalidades inhibidas y no-participadoras como domesticación de individuos por motivos extrapedagógicos); son desconocidos entre nosotros, en general, las tipologías de autogestión escolar; las formas de pedagogía no directiva (según Karl Rogers); no se tiene en cuenta que la disciplina es la maduración progresiva del criterio acorde con la práctica constante de la libertad. Y estos valores difícilmente pueden conseguirse en instituciones poco democráticas por su origen y vinculación a las ideologías o estructuras sociales que las mantienen.²⁰

Y, por último, señalemos otra de las omisiones graves en las zonas en situación de disglosia: el olvido (más o menos intencionado) del idioma nativo por usarse en todo el sistema educativo la lengua oficial. Sin embargo, en la reciente legislación se enfoca este problema con una perspectiva muy diferente. Los artículos 1.º, 14 y 17 de la Ley General de Educación se refieren, en términos muy generales, a la incorporación de las peculiaridades regionales y al cultivo de la lengua nativa en el marco de la pedagogía institucional. No obstante, la O. M. del 6 agosto de 1971 (B. O. E. 24 agosto 1971) es más explícita en este sentido. En su apartado titulado «Bases de programación por áreas educativas» en el epígrafe 1.2 «Lenguas vernáculas», dice:

«En el caso de que el niño no sepa castellano, conviene que se parta de la propia lengua nativa para iniciarle en la lectura y escritura de la lengua nacional. Trascrito gradual que le permitirá conjuntamente expresarse por escrito en ambas lenguas».

(Este párrafo no tiene aplicación directa en el B. U. P., a no ser en el sentido de suplir lo que no se hizo en este campo en la E. G. B. Pero de él se deriva que se tiene que llegar a la Enseñanza Media en una zona bilingüe sabiéndose expresar oralmente y por escrito en la lengua nativa y en la lengua oficial, lo cual, entre nosotros y por desgracia, es todavía lo menos frecuente). Más abajo, en la misma O. M. y en el mismo epígrafe, se dice:

²⁰ REIMER, E., *La escuela ha muerto*. Ed. Barral, Barcelona, 1973.

«En la Educación General Básica el cultivo de la lengua vernácula, puede iniciarse programándola como una de las actividades optativas. El objetivo sería alcanzar una cuidadosa expresión en el vocabulario y en las estructuras gramaticales de la lengua coloquial (nativa). En ulteriores niveles debe procurarse que la expresión alcance precisión científica y belleza literaria».

Estos ulteriores niveles son, sobre todo, el B. U. P. y las Escuelas y Facultades Universitarias. Si tiene que procurarse, según la legislación citada, que la expresión en lengua nativa alcance precisión científica (lo cual supone que las lenguas vernáculas son vehículos de cultura y de ciencia y no solamente códigos de habla familiar y vulgar) y belleza literaria, se supone y se ordena: «debe procurarse», que su uso sea muy frecuente y cuidado en cualquier actividad académica normal en los niveles educativos de Enseñanza Media y Superior, de manera parecida al uso de la lengua oficial.